



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** O relacji mistrz - uczeń w kształceniu historycznojęzykowym

**Author:** Barbara Mitrenga

**Citation style:** Mitrenga Barbara. (2018). O relacji mistrz - uczeń w kształceniu historycznojęzykowym. W: M. Pastuch, M. Siuciak, K. Wąsińska, W. Wilczek (red.), „Historia języka w XXI wieku : stan i perspektywy”. (S. 574-588). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Barbara Mitrenga

Instytut Języka Polskiego im. Ireny Bajerowej  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## O relacji mistrz – uczeń w kształceniu historycznojęzykowym

Kongres Historyków Języka, zorganizowany pod hasłem *Językoznawstwo historyczne – w poszanowaniu przeszłości, w trosce o przyszłość*, skłonił ponad stu dwudziestu uczestników tego wydarzenia do objęcia refleksją wielu różnych zagadnień dotyczących językoznawstwa historycznego w wymiarze teoretycznym oraz dydaktycznym. Zróżnicowana tematyka wystąpień świadczy o potrzebie wielopłaszczyznowego spojrzenia na tę dyscyplinę naukową, zastanowienia się nad kierunkami jej rozwoju, podjęcia dyskusji na temat najistotniejszych problemów stojących przed językoznawstwem historycznym w XXI wieku oraz postawienia pytań o przyszłość kształcenia historycznojęzykowego w dydaktyce polonistycznej w Polsce. Tej ostatniej z wymienionych kwestii poświęcone jest niniejsze opracowanie, w którym chciałabym się podzielić kilkoma refleksjami dotyczącymi kształcenia historycznojęzykowego na poziomie akademickim. Inspiracją dla mnie są – z jednej strony – lektura tomu *Znaki pamięci. Spuścizna językoznawców polskich drugiej połowy XX wieku* wydanego w 2014 roku pod redakcją Macieja Grochowskiego i Zofii Zaron (GROCHOWSKI, ZARON, 2014), z drugiej strony – hasło kongresowe, mówiące zarówno o „poszanowaniu przeszłości”, jak i „trosce o przyszłość”. Ta podwójna perspektywa spojrzenia na dydaktykę akademicką, skłania mnie do zwrócenia uwagi na potrzebę wzmocnienia relacji mistrz – uczeń w kształceniu akademickim. Będę się starała pokazać, że zacieśnienie tej relacji jest (może być) korzystne w dydaktyce przedmiotów historycznojęzykowych.

## W poszanowaniu przeszłości...

W słowie wstępnym zamieszczonym w tomie *Znaki pamięci* Maciej Grochowski i Zofia Zaron piszą, że zawarte w nim artykuły są „urzeczywistnieniem dwóch niezależnych, choć równoległych inicjatyw mających jeden wspólny cel, mianowicie przypomnieć sylwetki nieżyjących już dziś językoznawców polskich drugiej połowy XX wieku i przedstawić ich oryginalny, twórczy wkład do nauki światowej” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 7). W tomie znalazły się artykuły o Henryku Borku, Halinie Kurkowskiej, Ewie Ostrowskiej, Halinie Rybickiej-Nowackiej, Józefie Reczku, Adamie Weinsbergu i Ludwiku Zabrockim, pierwotnie wygłoszone podczas posiedzeń plenarnych Komitetu Językoznawstwa PAN w latach 2011–2015 jako cykl nazwany *Pamięć o nieobecnych*, oraz o Irenie Bajerowej, Marii Honowskiej, Stanisławie Karolaku, Bogusławie Krei, Halinie Kurkowskiej, Henryku Miszu, Cezarze Piernikarskim, Krystynie Pisarkowej, Kazimierzu Polańskim i Mieczysławie Szymczaku, pierwotnie wygłoszone podczas zebrań naukowych z cyklu *My z Nich* organizowanych przez Pracownię Pragmatyki i Semantyki Lingwistycznej Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Autorzy poszczególnych artykułów kreślą sylwetki wybitnych polskich językoznawców, opisują nie tylko ich dorobek naukowy, ale także charakteryzują ich osobowość, wspominają, jakimi byli nauczycielami. To właśnie te refleksje, często bardzo osobiste, ukazują wybitnych językoznawców jako wspaniałych naukowców i pedagogów. Nierzadko w artykułach pisanych przez ich uczniów lub bliskich współpracowników pojawiają się słowa mówiące o warsztacie naukowym danego badacza, cechach jego osobowości, charakteryzujące jego kontakt z uczniami i współpracownikami. W opisach tych często pada – wypowiedziane z wdzięcznością i szacunkiem – słowo *Mistrz*. Na kartach tomu *Znaki pamięci* zapisanych jest wiele zdań, na podstawie których można odtworzyć, choć w zarysie, obraz dawnego Nauczyciela-Mistrza. Zanim zacytuję wybrane fragmenty, pragnę wyjaśnić, że celowo nie podaję, do której wybitnej osoby one się odnoszą, zależy mi bowiem na ogólnej charakterystyce relacji Mistrza z podopiecznym. W tym kontekście cenne są dla mnie zwłaszcza te wspomnienia byłych studentów i współpracowników, w których opisują prowadzone przez swoich Mistrzów zajęcia, wspominają nie tylko współpracę naukową, ale również rozmowy i spotkania z Mistrzem.

Spośród wielu ważnych zdań charakteryzujących relację Mistrza z uczniem (studentem, doktorantem, współpracownikiem) warto wymienić kilka przykładowych fragmentów: „wychowawca pokoleń polonistów, slawistów, miłośników polszczyzny, których kształciła i kształtowała” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 9); „zawsze zainteresowana rozmówcą, traktująca serio jego sprawy” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 14); „czuła się za nas odpowiedzialna, nie tylko,

co oczywiste, za nasz rozwój naukowy, ale też za wyrobienie w nas postawy wobec wartości, jakimi są nauka i praca; postawy nazywanej przez nią służbą” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 14); „sposób mówienia i wykładania samej pani Profesor budował spokojną, przyjazną atmosferę” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 17); „Wymagał dużo od siebie, ale też od otoczenia. Umiał organizować prace zespołowe i kierować nimi, dyscyplinując współpracowników skutecznie, lecz elegancko” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 26); „Był również Nauczycielem – Mistrzem i Wzorem. Wymagający, ale życzliwy. Z taktem odnosił się do studentów i współpracowników” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 27); „Uczył nie tylko warsztatu naukowego, ale i postawy prawdziwie i głęboko naukowej” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 27); „Profesor [...] była bardzo uważnym słuchaczem, starała się wnikać w mój tok rozumowania” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 37); „otwarta na wszystko, co dobre i piękne, współczująca, troskliwa, ofiarna we wszelkiej pomocy – życiowej i naukowej, nie szczędziła sił nadwątlonych poważnymi chorobami dla każdego, kto jej potrzebował” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 104); „umiała zachować tolerancję dla różnych postaw ludzkich i wysuwać na plan pierwszy to, co ludzi łączy, nie zaś to, co ludzi dzieli” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 117); „najważniejszy aspekt jego nauczycielskiego powołania to praca z ludźmi” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 134); „nawet swoim uczniom nie narzucał ani tego, co mają robić, ani jak mają robić: proponował im jedynie rozwiązania metodologiczne, które sam uważał za słuszne” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 136).

Na podstawie przytoczonych wspomnień można scharakteryzować Mistrza jako osobę dbającą nie tylko o rozwój naukowy podopiecznego, ale – co ważne – o kształtowanie jego osobowości, wyrobienie szacunku do nauki i pracy; umiejącą pracować z ludźmi, rozmawiać z nimi i uważnie ich słuchać; osobę zainteresowaną drugim człowiekiem, nienarzucającą swojego zdania, ale towarzyszącą podopiecznemu w jego rozwoju, wymagającą wiele od siebie i od drugiego człowieka. Charakterystykę tę można poszerzyć o wykaz warunków koniecznych i wystarczających do bycia mistrzem. Katarzyna Olbrycht w artykule *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”* (OLBRYCHT, 1998) przytacza słowa wypowiedziane w 1996 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim przez Władysława Stróżewskiego, według którego warunki konieczne do bycia mistrzem to:

- przekazywanie hierarchii wartości, w tym – miejsca w niej tego, czemu poświęcił się on i jego uczniowie,
- przekazywanie metod postępowania przez zgodę na podpatrywanie i udział uczniów,
- nienarzucać poglądów i rozstrzygnięć,
- nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów,

– życzliwość i gotowość udzielania pomocy, głównie – własnego czasu (OLBRYCHT, 1998: online<sup>1</sup>).

Natomiast jako warunek wystarczający do bycia mistrzem Władysław Stróżewski wskazał „radość z kontaktu z uczniami i ich sukcesów”. Co istotne, wymienione warunki zakładają, że istnieje osoba (uczeń, student, podopieczny), który chce wybrać i wybiera mistrza oraz pracę z nim (OLBRYCHT, 1998).

## Zarys terażniejszości

W publikacjach poświęconym relacji mistrz – uczeń nierzadko pada pytanie o istnienie takiej relacji we współczesnym kształceniu akademickim. Wydaje się oczywiste, że to właśnie uniwersytet winien być miejscem, w którym relacja mistrz – uczeń realizuje się w sposób najbardziej naturalny. Odpowiedzi na to pytanie bywają jednak formułowane w różny sposób, co zaskakujące – nie zawsze twierdzący. Cytowana już Katarzyna Olbrycht uzależnia odpowiedź na pytanie o szanse istnienia relacji mistrz – uczeń we współczesnym uniwersytecie od rozumienia, czym obecnie jest uniwersytet, jaka jest jego misja, co jest celem kształcenia uniwersyteckiego:

Jeśli uniwersytet miałby stać się jedynie miejscem zdobywania określonych, specjalistycznych kwalifikacji, wydaje się, że relacja ta może być zastąpiona innymi sytuacjami o charakterze dydaktycznym – np. zadaniami symulującymi warunki ćwiczące odpowiednie umiejętności w oparciu o szczegółowe instrukcje. Autorzy tych instrukcji mogą pozostać anonimowi. Przyjęcie takiej funkcji uniwersytetu musiałoby pociągać za sobą odrzucenie relacji mistrza i ucznia jako niepotrzebnie komplikującej sprawną organizację procesu kształcenia (OLBRYCHT, 1998).

W dalszej części rozważań autorka zwraca uwagę, że relacja mistrz – uczeń jest podstawowa i nie do zastąpienia, gdy przyjmuje się tradycyjne rozumienie uniwersytetu jako „wspólnoty uczonych i uczących się zawiązanej w poszukiwaniu i dla poszukiwania prawdy” (OLBRYCHT, 1998). Gdy istnienie relacji mistrz – uczeń we współczesnym uniwersytecie rozważane jest na poziomie idei kształcenia czy misji uczelni wyższej, jedyną słuszną odpowiedzią jest odpowiedź twierdząca. Gdy jednak spróbujemy przyjrzeć się bliżej temu, w jaki sposób realizowana jest między nauczycielami akademickimi i studentami roz-

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany został w miesięczniku „Gazeta Uniwersytecka UŚ” Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w listopadzie 1998 roku w numerze 2 (58). Opracowanie to jest również dostępne na stronie internetowej: <http://gazeta.us.edu.pl/node/194851>.

ważana relacja, ze zdziwieniem można stwierdzić, że tak naprawdę ona nie istnieje lub istnieje bardzo rzadko. Píše Katarzyna Olbrycht:

Oczywiście by odpowiedzialnie formułować realne perspektywy rozważanej relacji w uniwersytetach, należałoby sprawdzić, w jakim stopniu zapewniane są w tym środowisku warunki uznane [...] za konieczne i wystarczające, a także szukać przyczyn ich rzadkiej dziś obecności w uniwersytetach. Przyczyny te wiążą się na pewno z kondycją ekonomiczną tych uczelni, ich sposobem funkcjonowania, polityką oświatową, której są elementem. Najważniejsze wydają się jednak przyczyny mentalne, świadomościowe, sprawiające, że członkowie wspólnoty uniwersyteckiej szybko, być może zbyt szybko, rezygnują z wchodzenia w role mistrzów i uczniów (OLBRYCHT, 1998).

Refleksję na temat tego, kim jest mistrz we współczesnej szkole wyższej, podejmują również Jerzy Mischke i Anna K. Stanisławska w artykule *Mistrz, czyli kto?* (MISCHKE, STANISŁAWSKA, 2004)<sup>2</sup>. Celem tego opracowania jest próba zweryfikowania, czy faktycznie relacja mistrz – uczeń stanowi obecnie podstawę funkcjonowania wyższej uczelni w Polsce. Autorzy stawiają dwa pytania: „Jakie warunki są konieczne, aby uczeń uczył się u mistrza?” oraz „Jakie warunki są konieczne i wystarczające, by mistrz uczył ucznia?”. Punktem wyjścia ich rozważań jest przypomnienie etymologii słowa *mistrz* (od łacińskich słów *magistrare* ‘rządzić’ i *magistralis* ‘pański’, ‘władczy’) oraz przytoczenie jego definicji słownikowych zaczerpniętych ze *Słownika języka polskiego PWN* (1. ‘człowiek przewyższający innych umiejętnością czegoś, biegłością w czymś, niedościgniony w jakiejś dziedzinie’, 2. ‘człowiek godny naśladowania, uznany przez innych za wzór, z przewodnika w jakiejś dziedzinie; nauczyciel’). Autorzy już na wstępie artykułu wyraźnie podkreślają, że wyrazy *mistrz* i *nauczyciel* nie są synonimami i że nadużyciem byłoby nazywanie mistrzami wszystkich samodzielnych pracowników nauki – zaznaczają bowiem, że zwyczajowo mistrzem mogą być osoby ze stopniem naukowym doktora habilitowanego lub tytułem naukowym profesora. Zauważają jednak, że aby osoba stała się samodzielnym pracownikiem nauki, ocenie podlega jej dorobek naukowy, zaś jedynie pośrednio weryfikowane są jej kompetencje w zakresie dydaktyki. Uznają przy tym, że wyłonienie mistrzów spośród nauczycieli akademickich nie jest łatwe.

W odpowiedzi na postawione pytanie o to, co ma zrobić uczeń, by uczyć się u mistrza, Mischke i Stanisławska wyliczają:

1. Po pierwsze, wiedzieć, czego chce się uczyć, a przynajmniej wiedzieć, jaką dziedzinę wiedzy chce studiować [...].

<sup>2</sup> Artykuł opublikowany został w dwumiesięczniku „E-mentor” Szkoły Głównej Handlowej w numerze 5 (7) w 2004 roku. Jest on również dostępny na stronie internetowej: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86>. Przygotowując niniejsze opracowanie, korzystałam z elektronicznej wersji artykułu.



2. Po drugie, wiedzieć, kto jest mistrzem w interesującej go dyscyplinie naukowej.
3. Po trzecie, posiadać wiedzę i umiejętności umożliwiające mu porozumienie się z mistrzem.
4. Po czwarte wreszcie, zostać przez mistrza przyjętym na naukę (MISCHKE, STANISŁAWSKA, 2004).

Autorzy są zdania, że trzy pierwsze warunki zupełnie nie dotyczą kandydata na studia we współczesnej polskiej uczelni wyższej, ponieważ wie on co najwyżej, gdzie chce się uczyć (na prawie, filozofii, akademii medycznej), lub czasem, że chce być prawnikiem, filozofem, lekarzem. Poza tą wiedzą ma bardzo mgliste pojęcie o kierunku, który chce studiować, i o perspektywach zawodowych po ukończeniu studiów. Wybiera uczelnię i wydział, kierując się jego nazwą i plotką, następnie zostaje przydzielony do grupy i przypadkowego nauczyciela pracującego na danym wydziale. Rzadko ma możliwość wyboru zajęć u profesora, o którym wcześniej słyszał, że jest wybitny. Zazwyczaj jednak studentowi rozpoczynającemu studia nic nie mówi lub mówi bardzo niewiele nazwisko nauczyciela, z którym ma zajęcia. Najczęściej nazwiska profesorów są znane kandydatom na studia z publikacji prasowych lub programów telewizyjnych. Problemem jest również zupełne nieprzygotowanie merytoryczne przyszłego studenta i brak kompetencji w dziedzinie, którą chce studiować, do bezpośredniego kontaktu naukowego z mistrzem. W tej sytuacji przynajmniej przez pierwszych kilka lat student polskiej uczelni wyższej nie studiuje, ale uczy się, niejako przysposabia do przyszłych studiów pod opieką mistrza. By relacja mistrz – uczeń mogła faktycznie zaistnieć, konieczne są odpowiednie warunki pracy. Podstawowym warunkiem jest liczebność grupy umożliwiająca wspólną pracę z mistrzem, ponieważ mistrz musi znać każdego studenta, znać jego predyspozycje oraz słabe i mocne strony. Oceniają, że grupa powinna liczyć od kilku do kilkunastu osób. Według Mischke i Stanisławskiej studiowanie oparte na relacji mistrz – uczeń we współczesnej szkole wyższej powinno się odbywać dopiero na poziomie doktoranckim. Uważają oni, że na wcześniejszych etapach studiów, które wymagają zapewnienia powszechnego dostępu do wiedzy, być może nie powinniśmy się silić na naśladowanie dawnego uniwersytetu. Autorzy postulują, by w kształceniu uniwersyteckim większą rolę przypisać e-nauczaniu, co umożliwi kontakt wybitnych uczonych ze znacznie większą liczbą słuchaczy (MISCHKE, STANISŁAWSKA, 2004).

Obraz współczesnego uniwersytetu kreśli również Barbara Bokus w artykule *Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń – Mistrz* (BOKUS), w którym omawia kilka charakterystycznych cech współczesnej szkoły wyższej. Zwraca uwagę przede wszystkim na ogromną liczbę studentów, co w znacznym stopniu utrudnia lub uniemożliwia indywidualne podejście w dydaktyce oraz pogłębioną rozmowę ze studentem.

Pisze również o rozpowszechnionym pragmatycznym podejściu studentów, którzy skupiają się na zaliczaniu kursów, zdobywaniu punktów itp. bez większego zaangażowania intelektualnego w proces studiowania. Charakteryzując proces edukacji akademickiej, pisze: „Pracę dydaktyczną na uczelni w takich warunkach można porównać do *wiru*, który wciąga, tak nauczycieli, jak i studentów”. I dalej, powołując się na opinię Łukasza Grützmachera: „[...] wir ten wciąga, bardzo angażuje czasowo i »wypluwa« nauczyciela (i studenta zresztą też) zmęczonego i niezbyt usatysfakcjonowanego” (BOKUS: 6). Postulowane przez Bokusa nowe formy edukacji akademickiej opierają się m.in. na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych. Jest to forma studiowania szczególnie atrakcyjna dla osób o szerokich zainteresowaniach humanistycznych, które biorą współodpowiedzialność za kształt i rytm swoich studiów. Taka forma studiowania – według autorki – działa mobilizująco i gwarantuje większą satysfakcję. Cechą charakterystyczną takiej edukacji jest również opieka tutorska, która

[...] nie polega na sterowaniu zainteresowaniami studenta, ale na poszanowaniu wyjątkowości i oryginalności tych zainteresowań. W tym spotkaniu studenta i tutora chodzi rzeczywiście o uczestniczenie w dialogu. [...] dyskurs tutora ze studentem na temat, z którym przychodzi do nas student, traktowane jest jako najistotniejsze „tu i teraz” zadania poznawczego naszego studenta, żarliwe dyskutowanie z nim możliwych sposobów docierania do rozwiązania tego zadania, ukazywanie coraz to nowych „figur” zadania (jak na to zadanie można popatrzeć inaczej), wszystko to prowadzi do aktywizowania swoistej *sfer*y najbliższego rozwoju, tak studenta, jak i mistrza (BOKUS: 13)

W kontekście powyższych rozważań warto przytoczyć również wyniki badań ankietowych i wywiadów na temat relacji mistrz – uczeń przeprowadzonych przez Sabinę Lucynę Zalewską wśród 64 studentów Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie przedstawione w artykule *Relacje Mistrz – Uczeń we współczesnych realiach uczelni wyższej. Rzeczywistość i oczekiwania* (ZALEWSKA, 2010)<sup>3</sup>. Dowodzą one, że studenci zapytani o to, co pogłębia relacje interpersonalne między mistrzem a uczniem, zwracali uwagę przede wszystkim na następujące czynniki: spotkania, jasne określenie własnych oczekiwań z obu stron, rozmowy, otwartość, rozmawianie o trudnych sprawach, wspólne przedsięwzięcia. Autorka omawia wszystkie wymienione czynniki, wskazując m.in., że dla wielu studentów spotkanie z mistrzem jest bardzo ważnym wydarzeniem, że istotne jest, aby student potrafił osobowo wskazać swojego mistrza, że w relacjach mistrz – uczeń ważne jest określenie oczekiwań zarówno

<sup>3</sup> Artykuł dostępny jest na stronie internetowej: [http://www.sabinazalewska.pl/wp-content/uploads/2013/09/13-Miedzyzdroje\\_2009.pdf](http://www.sabinazalewska.pl/wp-content/uploads/2013/09/13-Miedzyzdroje_2009.pdf). W niniejszym opracowaniu numery stron podaję na podstawie wersji internetowej artykułu.



mistrza wobec studenta, jak i studenta wobec mistrza (studenci wskazywali, że nie każdy mistrz pyta o ich oczekiwania); że ważne dla studentów są rozmowy z mistrzem – nie tylko na tematy naukowe, ale również rozmowy określające osobowość mistrza i ucznia; że nobilitująca dla nich jest możliwość wspólnych przedsięwzięć z mistrzem – czują się wtedy dowartościowani i mają większy zapał do pracy; gdy mistrz docenia ich pracę, chętnie podejmują się kolejnych działań. Jako czynnik istotny w relacji mistrz – uczeń, ale najtrudniejszy w relacji, studenci wskazywali otwartość. Badania Zalewskiej pokazują, że student obawia się otworzyć przed mistrzem, co wynika z braku zaufania i obawy, że przekazane przez niego informacje mogą być wykorzystane przeciwko niemu. Gdy tak się dzieje, trudno mówić o autentycznej relacji mistrz – uczeń, relacja taka zakłada bowiem szczerłość, otwartość i zaufanie zarówno po stronie ucznia, jak i mistrza (ZALEWSKA, 2010: 1–3).

Zalewska przedstawia jeszcze jeden wniosek wypływający z przeprowadzonych przez nią ankiet i wywiadów. Mianowicie blisko 40% studentów deklaroowało, że nie ma mistrza, z czego 38% to osoby, które chciałyby go spotkać, natomiast aż 62% to ci, którzy nie są zainteresowani szukaniem mistrza oraz nie chcą go mieć. Na pewno warto byłoby postawić pytanie nie tyle o przyczynę tego zjawiska, co o możliwość zmiany nastawienia studentów i pogłębienie ich chęci kontaktu z mistrzem (ZALEWSKA, 2010: 9).

## W trosce o przyszłość kształcenia historycznojęzykowego

Wyniki omówionych dotychczas badań oraz przytoczone refleksje na temat relacji mistrz – uczeń są w wielu kwestiach zbieżne z moimi obserwacjami oraz informacjami uzyskiwanymi w rozmowach ze studentami I i II roku studiów stacjonarnych I stopnia na kierunku filologia polska w Uniwersytecie Śląskim. Zwłaszcza studenci pierwszego roku studiów na pierwszych zajęciach dydaktycznych w zdecydowanej większości mają ogromny kłopot z wymienieniem jakiegokolwiek nazwiska polskiego lub zagranicznego językoznawcy, rozpoznają wizerunek jedynie Jana Miodka i Jerzego Bralczyka, nie znają również nazwisk pracowników naukowych Instytutu Języka Polskiego UŚ i zupełnie nie wiedzą, czym naukowo zajmują się pracownicy, z którymi mają zajęcia. Niewiedza ta często dotyczy również ich własnych zainteresowań, predyspozycji naukowych i preferencji w zakresie wyboru dziedziny, z której chcieliby w przyszłości pisać prace licencjackie. Studenci ubolewają, że ostatni raz zajęcia językowe mieli w szkole podstawowej (ewentualnie w gimnazjum). Deklarują, że w szkole średniej nie mieli żadnych zajęć językowych, które kojarzą im się wyłącznie z nauczaniem ortografii i gramatyki języka polskiego

w szkole podstawowej. Włączone do programu studiów na drugim roku zajęcia z przedmiotów historycznojęzykowych (najpierw w formie ćwiczeń z języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, potem wykładu i ćwiczeń z fonetyki historycznej języka polskiego) oraz na trzecim roku studiów zajęcia z morfologii historycznej języka polskiego (również w formie wykładu i ćwiczeń) są zajęciami, na temat których krążą przekazywane młodszym studentom przez studentów starszych roczników informacje wyolbrzymiające stopień trudności w uzyskaniu zaliczenia z ćwiczeń, a następnie zdania egzaminu. Jestem przekonana, że wiele różnych czynników decyduje o tym, że stosunkowo niewielu studentów wybiera seminaRIA językoznawcze (licencjackie i magisterskie) oraz decyduje się na pisanie prac z językoznawstwa historycznego. Myślę, że jednym z nich jest właśnie negatywne postrzeganie zajęć historycznojęzykowych na początku studiów polonistycznych, w tym problemy z uzyskaniem zaliczenia z ćwiczeń i z egzaminu z fonetyki historycznej.

Na potrzebny niniejszego artykułu przeszukałam elektroniczną bazę archiwizującą prace dyplomowe studentów Uniwersytetu Śląskiego<sup>4</sup>, by porównać, ile prac dyplomowych historycznojęzykowych (licencjackich i magisterskich) zostało obronionych w latach 2010–2015. Zgromadzone dane ujęte zostały w tabeli 1.

Przedstawione dane w sposób poglądowy obrazują w jak niewielkim stopniu w ostatnich latach studenci zainteresowani są pisanem prac dyplomowych z zakresu językoznawstwa historycznego. Pocieszający wydaje się fakt, że mimo znacznego spadku liczby studentów – różnica w liczbie obronionych prac w 2010 i 2015 roku wynosi aż 839 – wciąż nie brakuje osób podejmujących tematy historycznojęzykowe w pracach dyplomowych, czego wyrazem jest 25 prac obronionych w latach 2010–2015. Warto jednak zastanowić się, w jaki sposób można byłoby zwiększyć grono studentów zainteresowanych historią języka. Oczywiście, można w tym miejscu myśleć o dostosowaniu w większym stopniu formy zajęć do możliwości percepcyjnych studenta XXI wieku poprzez zwizualizowanie przekazywanych treści w postaci prezentacji multimedialnych itp., o dostosowaniu w większym stopniu tematyki zajęć do możliwości intelektualnych współczesnego studenta, który – jak już wspomniałam – opuszcza mury szkoły średniej bez przygotowania do dalszego kształcenia w zakresie historii języka. Katarzyna Sujkowska-Sobisz w opracowaniu *Niż demograficzny a jakość kształcenia – czy dydaktyka akademicka stoi w obliczu kryzysu?* (SUJKOWSKA-SOBISZ, 2014), pisze:

Trzeba jednak zaznaczyć, że reforma dydaktyki uniwersyteckiej to nie tylko przemodelowanie form prowadzenia zajęć, ale przede wszystkim dostosowanie programów kształcenia nie tyle do oczekiwań, co do możliwości studenta. Konieczne są zajęcia o charakterze propedeutycznym, swoiste wstępy do

<sup>4</sup> Baza dostępna jest na stronie: <https://apd.us.edu.pl> [dostęp: marzec 2016].

zając prowadzonych na późniejszych etapach kształcenia uniwersyteckiego. Wydaje się, że jedynie dzięki przemyślanej i koncentrycznie prowadzonej akademickiej dydaktyce kursowej i specjalnościowej możliwe jest wykształcenie humanistów, którzy będą myśleć i krytycznie, i kreatywnie zarazem, a ich horyzontów myślowych nie będą ograniczać zastane, niedialogiczne struktury (SUJKOWSKA-SOBISZ, 2014: 144)

Tabela 1. Dane dotyczące liczby prac dyplomowych obronionych w latach 2010–2015 na Wydziale Filologicznym UŚ, w tym prac historycznojęzykowych

Rok	Liczba prac obronionych na Wydziale Filologicznym UŚ	Liczba prac wyszukanych po słowach kluczach <sup>a)</sup>	Liczba prac obronionych w IJP UŚ*	Liczba prac historycznojęzykowych*
2010	2 305	83	15	2 <sup>b)</sup>
2011	1 908	92	12	8 <sup>c)</sup>
2012	1 722	91	9	2 <sup>d)</sup>
2013	1 547	104	11	3 <sup>e)</sup>
2014	1 534	75	15	8 <sup>f)</sup>
2015	1 466	100	9	2 <sup>g)</sup>

\* Dane dotyczą wyłącznie prac wyszukanych po słowach kluczach

a) Słowa klucze: historia języka polskiego, językoznawstwo historyczne, diachronia, panchronia, semantyka historyczna, zmiana znaczeniowa.

b) Są to następujące prace: Monika Maksyminko: *Ludzka odmienność w polskiej leksyce* oraz Marzena Ogrodnik: *Ogień i woda w polszczyźnie. Semantyka i symbolika*.

c) Do prac historycznojęzykowych obronionych w 2011 roku należą następujące rozprawy: Radosław Miszak: *Wieszczów i proroków gadania o słownictwie przepowiedni w historii języka polskiego*; Agnieszka Kędzierska: *Ogień w kulturze i w języku polskim*; Anna Ziemińska: *Szesnastowieczne frazeologizmy z nazwami ptaków*; Monika Wdzięczny: *Słowa dawne, ale wciąż żywe. Leksykalne relikty języka ogólnopolskiego obecne w gwarze górnośląskiej*; Konstancja Lubowiecka: *Frasunek bogdanki, majętny oberżysta i płasząca pensjonarka, czyli losy wyrazów przestarzałych. Porównanie na podstawie Słownika języka polskiego pod redakcją M. Szymczaka i Uniwersalnego słownika języka polskiego pod redakcją S. Dubisza*; Aleksandra Domogała: *Odzwierciedle czasowniki mówienia w języku polskim*; Anna Latusek: *PODRÓŻ w polskiej leksyce (historia i współczesność)*; Katarzyna Babecka: *Fantazja w dziejach polszczyzny*.

d) Prace historycznojęzykowe obronione w 2012 roku to: Justyna Pietnoczka: *Nazwy emocji pozytywnych i negatywnych w języku polskim – analiza historyczna na wybranych przykładach* oraz Anna Foluszczyk: *Opozycja sen – czuwanie w systemie leksykalnym polszczyzny*.

e) Wskazane rozprawy to: Konstancja Lubowiecka: *Interiekcje w XVI wieku, czyli jak dawniej wyrażano uczucia?*; Karolina Tomala *SŁOWO w polszczyźnie*; Anna Muschiol: *Działalność kulturalnojęzykowa wobec przemian systemu fleksyjnego. Na podstawie fleksji rzeczownika*.

f) W 2014 roku obronione zostały następujące prace dyplomowe: Anna Żertka-Bednarek: *Losy semantyczne rdzenia dup- w polszczyźnie*; Kacper Kardas: *Polskie nazwy czynności na -cja. Przegląd historyczno-semantyczny*; Grigol Julukhidze: *Język polski jako narzędzie komunikacji w historii i współcześnie*; Agata Borkowska: *„Czym nad to grube ciało duch jest ślachtetniejszy” – gruby w ujęciu onomazjologicznym. Perspektywa diachroniczna*; Nina Charymska: *Panchroniczny opis gniazd słowotwórczych przymiotników brudny i czysty*; Justyna Małek: *Semantyczne uwarunkowania leksemu Bóg w języku polskim*; Paweł Poednik: *Leksyka kulinarna w najstarszej polskiej drukowanej książce kucharskiej. Analiza przekształceń semantycznych leksemów rzeczownikowych*; Daria Sitko: *„Pamiętasz, jakeśmy to grywali w kiczkę?” – wybrane nazwy gier i zabaw w polszczyźnie dawnej oraz współczesnej*.

g) Są to następujące prace Magdaleny Wojtyki: *Nazwy przestępców w języku polskim – analiza semantyczno-historyczna pola „złodziej”* oraz Małgorzaty Broszko: *Gniazdo słowotwórcze leksemu rzecz w ujęciu diachronicznym*.

Źródło: Opracowanie własne.

Mnie zastanawia jeszcze inna kwestia, na którą chciałabym zwrócić uwagę w swoim wystąpieniu: mianowicie pragnę zastanowić się, czy w obszarze kształcenia historycznojęzykowego możliwe jest wprowadzenie zasad edukacji spersonalizowanej, opartej na silnej relacji mistrz – uczeń. Zwłaszcza że niż demograficzny w Polsce wpływa na zmniejszenie się ogólnej liczby studentów, co z kolei przekłada się na mniejsze grupy zajęciowe, a to w kontekście postulowanego zacieśnienia relacji mistrz – uczeń jest ogromnym plusem (SUJKOWSKA-SOBISZ, 2014: 145). Rektor Uniwersytetu Śląskiego prof. dr hab. Wiesław Banyś w wywiadzie dla katowickiej *Gazety.pl* powiedział: „Na jednego pracownika naukowego przypadało u nas dwa, trzy razy więcej studentów niż na Zachodzie. Dzięki niżowi demograficznemu możemy wrócić do normalności”<sup>5</sup>. Myślę, że warto wykorzystać tę „normalność” i zastanowić się, czy – a jeśli tak, to w jaki sposób i jakiej formie – można zaproponować studentom przedmiotów historycznojęzykowych kształcenie na zasadach edukacji spersonalizowanej.

Zanim odpowiem na te pytania, warto pokrótce przedstawić, czym jest edukacja spersonalizowana oraz jakie są jej główne założenia. Dopiero w następnej kolejności proponuję zastanowić się, w jaki sposób można byłoby wdrożyć ten typ kształcenia w dydaktyce akademickiej przedmiotów historycznojęzykowych.

Edukacja spersonalizowana, nazywana tutoringiem, to „metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz – uczeń, która, dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka, stara się o pełny rozwój jego potencjału” (CZEKIERDA, FINGAS, SZALA, 2015). Na stronie internetowej Szkoły Tutorów Collegium Wratislaviense popularyzującej i propagującej tutoring w Polsce czytamy:

Tutoring jest metodą dydaktyczną, szczególnie skuteczną, jeśli chodzi o rozwijanie potencjału studentów oraz motywowanie ich do samodzielnej pracy. Polega ona na regularnych spotkaniach ze studentem (**tutorialach**), w ramach których podopieczni samodzielnie przygotowują eseje (lub inne zadania), które są następnie omawiane z tutorem. **Tutor** (z łaciny – opiekun) to ktoś, kto potrafi pokierować rozwojem ucznia lub studenta, trafnie rozpoznać potencjał człowieka, z którym pracuje, wspólnie wyznaczyć ścieżkę rozwoju naukowego, osobistego i społecznego, uważnie podchodzić do wyników jego prac, zmotywować do długotrwałej współpracy i znajdować w niej obopólną radość. Tutor daje to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji:

---

<sup>5</sup> Cytuję za: SUJKOWSKA-SOBISZ, 2014: 145. Należy mieć jednak świadomość, że różnice w kształceniu studentów w Polsce i na Zachodzie nie dotyczą wyłącznie liczby studentów przypadających na jednego pracownika naukowego. Ważną kwestią jest również liczba godzin zajęć dydaktycznych w tygodniu. W Polsce studenci mają często dwa lub prawie trzy razy więcej zajęć niż studenci na Zachodzie. W Niemczech, Francji, Wielkiej Brytanii, USA itd. studenci mają najczęściej 10–15 godzin zajęć w tygodniu, w Polsce zazwyczaj 20–25 godzin. Za tę uwagę dziękuję Recenzentowi niniejszego artykułu.

uważność na konkretnego podopiecznego i możliwość dostosowania ścieżki edukacyjnej do jego specyficznej sytuacji. [...] W czasach pośpiechu i edukacji, która gubi swój sens, to prawdziwa oaza i ratunek dla studenta, nauczyciela, dla uczelni. Mocną stroną tutoringu jest również jego dydaktyczna skuteczność i długotrwałość efektów. W metodzie tutorskiej spotyka się akademicki etos (poszukiwanie prawdy, wspólnota mistrza i ucznia) z naukową skutecznością ([http://tutoring.edu.pl/tutoring\\_definicja\\_innowacyjna\\_metoda,page,46](http://tutoring.edu.pl/tutoring_definicja_innowacyjna_metoda,page,46))

A zatem jest to typ edukacji, w której bardzo ważną rolę odgrywa spotkanie dwóch osób: ucznia (studenta) i nauczyciela (mistrza). Tutoring zajmuje się wskazywaniem istotnych problemów, których poznanie umożliwia zrozumienie danego obszaru wiedzy; pozwala na odróżnienie rzeczy zasadniczych od mniej ważnych, a także ułatwia uczniowi przyswajanie wiedzy zgodnie z własnymi preferencjami. Taki rodzaj edukacji polega nie tylko na przyswajaniu wiedzy, ale na kształtowaniu krytycznego myślenia, rzetelności naukowej, dociekliwości i ciekawości poznawczej. Istotną rolę odgrywa także refleksja nad wartościami oraz ich rolą w życiu.

Metoda tutoringu zakłada cykl regularnych 7–8 spotkań mistrza i ucznia, w czasie których wyróżnić można pięć etapów:

ETAP 1: Poznanie studenta, zbudowanie relacji, stawianie diagnozy.

ETAP 2: Określenie celów rozwojowych, zaplanowanie konkretnego działania.

ETAP 3: Realizacja planu.

ETAP 4: Monitorowanie działań studenta i motywowanie go.

ETAP 5: Ocena rezultatów – ewaluacja.

Zadania tutora polegają na stworzeniu przestrzeni autentycznego dialogu ze studentem, zbudowaniu z nim osobowej relacji; dostosowaniu tutoriali (kursu akademickiego) do osobowości i możliwości studenta, na rozpoznaniu mocnych stron, talentów studenta i określeniu tego, które umiejętności należy rozwijać, które wzmacniać, a czego studentowi brakuje; na wspieraniu studenta w kształtowaniu jego charakteru, a także trosce o wartości akademickie: prawdę, dobro, piękno, wspólnotę i szerokość horyzontów<sup>6</sup>.

Wydaje się, że w obecnej rzeczywistości akademickiej tutoring na szerszą skalę można byłoby wdrożyć jako „nowy” sposób prowadzenia seminariów licencjackich czy magisterskich – alternatywny wobec tradycyjnych spotkań grupowych z promotorem. W sytuacji jednak, gdy naszym – historyków języka – celem jest zainteresowanie jak największej liczby studentów językoznawstwem historycznym, na pierwszych latach studiów, jeszcze przed wyborem seminarium, warto byłoby zaproponować studentom możliwość kontaktu z tu-

---

<sup>6</sup> Opis etapów tutoringu oraz zadań tutora podaję na podstawie materiałów szkoleniowych dla uczestników VIII edycji Szkoły Tutorów Collegium Wratislaviense, która odbywała się w Katowicach od listopada 2015 do stycznia 2016 r.

torem, w ramach których mogliby rozeznaczyć swoje zainteresowania i mocne strony, poszerzyć wiedzę historycznojęzykową, a przez to przygotować się do świadomego wyboru seminarium historycznojęzykowego. Myślę, że takie rozwiązanie zapobiegłoby sytuacji, gdy osoba potencjalnie zainteresowana językoznawstwem historycznym wobec braku dostatecznej wiedzy historycznojęzykowej, nieznamości środowiska historyków języka itp., niepewności co do swoich możliwości i zainteresowań, rezygnuje z podjęcia seminarium historycznojęzykowego, decydując się na wybór innego. Tego typu spotkania mogłyby się odbywać w ramach spotkań studenckich kół naukowych, mogłyby również stanowić dodatkową propozycję naukową np. dla studentów pierwszego roku studiów.

W trakcie tutoriali podopieczny wraz ze swoim opiekunem (tutorem) określają wyraźny cel, któremu mają służyć spotkania. W przypadku tutoringu naukowego celem jest zrealizowanie konkretnego projektu – na seminarium licencjackim prowadzonym tą metodą efektem będzie napisanie pracy licencjackiej, natomiast w tutorialach mających na celu rozwój naukowy studenta – rozpoznanie jego zainteresowań, określenie jego mocnych stron, przygotowanie do wyboru seminarium historycznojęzykowego itp. Takim efektem mogłaby być dowolna praca z zakresu historii języka polskiego, w której oprócz zdobytej wiedzy student będzie miał możliwość ujawnić swój talent. Wielu studentów poza murami uczelni zajmuje się ciekawymi rzeczami, o których my, nauczyciele akademicy, nie mamy pojęcia – angażują się jako wolontariusze w różnego typu projekty społeczne, świetnie malują, robią profesjonalne zdjęcia, tworzą grafiki, piszą komiksy, pięknie śpiewają itp. Dobrze byłoby, aby praca, która byłaby rezultatem spotkań tutorskich, łączyła wiedzę historycznojęzykową z zainteresowaniami i indywidualnymi talentami studenta. Jestem przekonana, że możliwość przygotowania takiej pracy i zaprezentowania jej szerszemu gronu odbiorców – czy to w ramach grup ćwiczeniowych, czy specjalnie zorganizowanego spotkania dla studentów i wykładowców – byłaby dla podopiecznego doświadczeniem edukacyjnym, które będzie nie tylko rozwijającą intelektualną przygodą zarówno dla studenta, jak i mistrza, ale też wpłynie na dalsze decyzje studenta co do wyboru ścieżki naukowej.

Skuteczność i powodzenie metody tutoringu zależy przede wszystkim od chęci zaangażowania się osoby objętej tutoringiem we współpracę z tutorem. Jeżeli osoba (uczeń, student) nie będzie chciała zaangażować się w taką współpracę, autentyczny tutoring nie będzie miał miejsca, nawet jeśli po drugiej stronie będzie doświadczony, najlepiej przygotowany i gotowy do niesienia pomocy młodemu człowiekowi tutor. Wydaje mi się, że student dzięki tutorialom poczułby, że kształcenie na poziomie akademickim może mieć charakter zindywidualizowany, miałby możliwość pogłębionej rozmowy nie tylko na tematy naukowe, ale również te dotyczące przyszłości, kariery, rozwoju naukowego i osobowego. W ramach tutorialu osoba ta mogłaby



doświadczyć nowej jakości kształcenia, nastawionej nie na samo zdobycie wiedzy, ale opartej m.in. na otwartej i swobodnej dyskusji oraz aktywnym uczestnictwie w spotkaniach.

Metoda tutoringu zyskuje w Polsce coraz więcej zwolenników. Wdrażana jest na wszystkich etapach edukacji, również na uniwersytetach, m.in. opiekę tutorską dla wybitnych i ambitnych studentów wprowadzono od roku akademickiego 2013/2014 na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie<sup>7</sup>, od 1 października 2014 roku tutoriale dla studentów odbywają się na Uniwersytecie Gdańskim<sup>8</sup>. Na Uniwersytecie Śląskim opieką tutorską objęci są studenci Kolegium Indywidualnych Studiów Międzyobszarowych<sup>9</sup>. Wierzę, że jest to propozycja godna rozważenia i wdrożenia także na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego.

## Zamiast zakończenia

Na zakończenie powróćmy raz jeszcze do wspomnień zawartych w tomie *Znaki pamięci*. Autorzy tekstów wspomnieniowych z wdzięcznością i szacunkiem tak piszą o swoich mistrzach: „[miałam] wyjątkowe szczęście uczyć się warsztatu naukowego od pani Profesor” (GROCHOWSKI, ZARON, 2014: 12); „była dla nas uosobieniem wzoru nauczyciela akademickiego” (ibidem, s. 17); „jak nadzwyczajnym człowiekiem, uczoną, nauczycielem – właśnie Mistrzem – była” (ibidem, s. 17); „Cieszył się [...] wysokim prestiżem i był wielkim autorytetem” (ibidem, s. 26); „był człowiekiem wyjątkowym, imponował wiedzą i cechami osobowości. Był tolerancyjny, życzliwy, pełen ciepła i humoru, kontakt z nim był zawsze miłym przeżyciem. Praca naukowa była Jego pasją, lubił rozmawiać o problemach lingwistycznych, chętnie dzielił się spostrzeżeniami” (ibidem, s. 62); „potrafiła skupić wokół siebie grono uczniów, którzy kontynuowali i rozwijali jej dzieło naukowe (ibidem, s. 70); „byliśmy pełni podziwu dla ogromnej wiedzy Pana Profesora” (ibidem, s. 109).

Niech wyrazem mojej troski o przyszłość kształcenia historycznojęzykowego będzie zatem postulat odrodzenia czy też zacieśnienia relacji mistrz – uczeń w kształceniu akademickim.

<sup>7</sup> <http://uek.krakow.pl/pl/studenci/wise-wydzialowa-indywidualna-sciezka-edukacyjna.html> [dostęp: 6.04.2016].

<sup>8</sup> [http://oig.ug.edu.pl/37256/wyjatkowa\\_oferta\\_dla\\_studenta\\_w\\_roku\\_akademickim\\_2014\\_2015\\_w\\_ramach\\_projektu\\_iq\\_tutoring\\_indywidualny](http://oig.ug.edu.pl/37256/wyjatkowa_oferta_dla_studenta_w_roku_akademickim_2014_2015_w_ramach_projektu_iq_tutoring_indywidualny) [dostęp: 6.04.2016].

<sup>9</sup> <http://ism.us.edu.pl/tutor> [dostęp: 30.09.2016].

## Literatura

- BOKUS B.: *Rola tutora w społeczności akademickiej. O kształceniu interdyscyplinarnym i relacji Uczeń – Mistrz*. Rozszerzona wersja referatu *Strategie uniwersytetu w tworzeniu elit społecznych* wygłoszonego 1 czerwca 2009 roku na seminarium *Rola szkolnictwa wyższego w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy*. Warszawa; online: <http://www.ial.org.pl/msh/wp-content/uploads/2016/03/profBokus.pdf> [dostęp: marzec 2016].
- CZEKIERDA P., FINGAS B., SZALA M., red., 2015: *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa.
- GROCHOWSKI M., ZARON Z., red., 2014: *Znaki pamięci. Spuścizna językoznawców polskich drugiej połowy XX wieku*. Warszawa.
- MISCHKE J., STANISŁAWSKA A.K., 2004: *Mistrz, czyli kto? Kilka refleksji na temat uprawnień nauczycieli, organizacji procesów dydaktycznych na wyższych uczelniach oraz rewolucji, jaką przynosi nauczanie online*. „E-mentor” nr 5 (7); online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86> [dostęp: 6.03.2016].
- OLBRYCHT K., 1998: *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*. „Gazeta Uniwersytecka” nr 2 (58), s. 1–3; online: <http://gazeta.us.edu.pl/node/194851> [dostęp: 6.03.2016].
- SUJKOWSKA-SOBISZ K., 2014: *Niż demograficzny a jakość kształcenia – czy dydaktyka akademicka stoi w obliczu kryzysu?* „Forum Lingwistyczne” nr 1, s. 141–147.
- ZAŁEWSKA S.L., 2010: *Relacje Mistrz – Uczeń we współczesnych realiach uczelni wyższej. Rzeczywistość i oczekiwania*. W: MURAWSKA A., KOŚC I., red.: *Edukacja akademicka wobec prawdy*. Szczecin, s. 181–190; online: [http://www.sabinazalewska.pl/wp-content/uploads/2013/09/13-Miedzyzdroje\\_2009.pdf](http://www.sabinazalewska.pl/wp-content/uploads/2013/09/13-Miedzyzdroje_2009.pdf) [dostęp: marzec 2016].

## About master – student relationship in historical-linguistic education

### Summary

The article is a reflection on historical-linguistic education in didactics of Polish language in Poland. On the one hand the author was inspired to take up this theme by headword of Congress of Historical Linguists, ie. *Historical Linguistics – Protecting the Future, Respecting the Past* (Katowice, 13–15 April 2016). On the other hand an inspiration of this elaboration was a book *Signs of memory* edited by Maciej Grochowski and Zofia Zaron dedicated to the great Polish linguists of the second half of the twentieth century. The author shares her insights on historical-linguistic education at the academic level, noting the need to strengthen master – student relationship. In addition she discusses the method of tutoring which is based on individual cooperation between master (tutor) and his/her student. Moreover she indicates a few possibilities of using this method in historical-linguistic education with students.

**Słowa kluczowe:** relacja mistrz – uczeń, dydaktyka akademicka, kształcenie historycznojęzykowe, tutor, tutoring

**Key words:** master – student relationship, academic didactics, historical-linguistic education, tutor, tutoring